

発達障害大学生支援におけるナラティブ・アセスメント

富山大学保健管理センター 西村優紀美

Narrative assessment for students with developmental disorders
Yukimi Nishimura (Center for Health Care and Human Sciences)

1. はじめに

近年、発達障害大学生への教育的支援の必要性が注目され、多くの大学では、発達障害の基本的な理解のための研修が行われている。しかしながら、具体的な臨床像がつかみにくい中で、日々訪れてくる発達障害大学生の問題に対応し、本人の修学上の困難さに対する支援が行われているのが現状である。発達障害に関する研修会では、いわゆるLD、ADHD、高機能自閉症スペクトラム障害の典型的な事例の紹介と個別的な支援方法に終始しており、このような研修では、障害特性に対する対応という点の理解は得られても、実際には一人ひとり異なる状態像を持つ個別の学生に対して、典型例に示されたような対応策がうまく適合しない場合がある。学生相談担当者から見た場合、誰もがすぐにわかるような典型的な発達障害事例はそれほど多いわけではない。特に、発達障害の中でも、社会性・コミュニケーションの困難さを持つといわれている高機能自閉症スペクトラム障害（HFASD）の学生は、知的レベルも高く、これまでの生活の中でうまく対処する方法を会得し、とりえず学校教育の中では変わった子扱いではされながらも、切り抜けてきた力のある人である場合がほとんどである。彼らは困難さにはまじめさでしのぎ、特性は誰にも語れない秘密として内側に封じ込め、ひたすら周囲から自分の個性を隠して社会生活を送ってきたというエピソードを持っている。しかしながら、本人の願いとは別に、本人が予想もしないことで周囲の注目を浴びてしまったり、周囲から浮いた言動をしてしまい、本

人の意に反してトラブルに巻き込まれる場合もある。

また、知的な遅れのない発達障害者の特性は健常者との間に連続性があり、こだわりや社会性・コミュニケーション等の特性が障害によるものなのか、性格の偏りなのか、生育歴上の問題によるものなのか、見極めることは非常に難しい。さらに、小・中学校から高校まで、学校生活に不適應を起こさず、学習面での問題がなかった場合、コミュニケーションの問題があったとしても支援の対象にならず、本人の努力と辛抱で大学に進学してくることになる。

学生相談担当者がこのような学生に出会うのは、彼らが大学生活を送る中で何らかの、「困難さ」に出会ったときである（山崖2008）。筆者が現職について、初めて出会ったのは摂食障害の女子学生だった。当時は摂食障害の学生として面接を行っていたが、今から思うと、ASDを思わせるエピソードをたくさん語っていたように思う。たとえば、彼女は、次のようなことを常に話し、それができないといって苦しみ、拒食と過食を繰り返していた。「高校までは勉強以外したことがなかった。友人もいないので、学校が終わったらすぐに帰宅し、勉強をしていました。テストは百点でないと嫌でした。テレビやファッション雑誌を見ることもなかったです。大学に入学して、一人暮らしは大変でした。食事はすべて自炊で、ひじきの煮物や魚料理など、身体によいものばかり食べていました。食事の時は、30回噛むと身体によいと書いてあったので、いつも数を数えて租借してい

ました。成績は優でないと嫌なので頑張りました。大学生なんだから、勉強も頑張って、サークルにも入り、アルバイトもして、男の子とも付き合っていて、たまには女の子同士食事に行くという大学生らしい生活をしなければならないと思っています。」と強い信念で語っていた。

1995年ごろのことである。筆者はそれまで、知的障害養護学校に勤務し、主に重度の知的障害のある自閉症の教育に携わっていた。知的障害のない高機能自閉症という概念すらなかった頃である。彼女の強迫的な思考に、ASDの特性との連続性があるという発想はまったくできなかった。もちろん、彼女はASDではなかったのかもしれない。しかし、昨今、発達障害が注目されている状況から眺めると、これまで出会った学生の何人かは、ASDの特性を持っていたのではないかと思えてならない。

筆者が、発達障害だろうと思う学生と出会うようになったのは、2002年頃からである。ある男子学生が、対人関係のトラブルを相談に来た。「一人暮らしを始めて、アルバイトをしました。総菜屋さんです。どうもそこの店長にボクだけが嫌われているような気がするんです。ボクは一生懸命に接客しているのですが、突然、叱られたり、レジをしていると背中を突然叩かれて、『もういい!』と追いやられます。他の人には優しいのに、ボクにだけいつも厳しいのはいじめじゃないかと思うんです。」という訴えだった。筆者との一対一の面接場面での違和感はなく、疎通性もあり、単に慣れない仕事を始めたからではないかと思っていたが、ある日、「突然、店長から、『明日から来なくていい』と言われました。これって、不当解雇ですよ。」と不満げな顔で現れた。アルバイト先はそこにこだわらなくてもいいのではないかというような助言をして気持ちを収めたように思う。数ヶ月経って、再びこの学生が訪れ、次のような話を始めた。「清掃会社のアルバイトを始めたのですが、そこの人たちはとても優しく親切に教えてくれます。でも、優しく教えてくれるのに、ボクがうまく仕事をこなせないのです。廊下にワッ

クスをかけるのですが、ワックスをかけたところを踏んではいけないことを知らず、その事を注意されましたが、結局うまくすることができず、今度はワックスを塗ったところを誰も通らないように見張っていなさいと言われたのに、それすらできなかったのです。誰もボクをきつく叱らないのですが、こんな簡単なこともできないのでは、社会に出られないと思い、苦しくなってきました。」という。その後、鬱的な気分が強くなり、精神科医が治療を行うことになり筆者とは離れることになった。彼は、「勉強はいいんです。頑張っただけのことが返ってくる。でも、日常的で誰でもできるようなことが苦手なんです。」と語っていた。

また、同じ頃に、「後期になると家から出られないので、単位を落としてしまう。去年もそうだった。インターネットで調べたら、同じような症状が書いてあった。私は冬季鬱病ではないか。」と相談に訪れた女子学生がいた。彼女も一対一の面接では言葉はすぐに出てこないが、会話は成立し、困っていること以外の話をすると饒舌にもなる。しかし、気になったのは、毎回、面接の時間に遅れることだった。20分から30分は確実に遅れ、遅れてきてもそれに対する弁明はなく、まったく気にすることなく椅子に座り、話を始めるのだ。また、予約は手帳を見ながら決めているのだが、それにもかかわらず、他の用事とバッティングさせてしまい、大あわてで電話連絡をしてることがある。無断キャンセルもたびたびあり、これは面接に対する抵抗感が強いのではないかと、面接の枠について考え直す必要性を感じるほどだった。ところが、遅刻は授業やサークル活動でもあり、レポート提出や課題に関してもことごとく遅れてしまうことがわかってきた。また、授業とサークルの係が重なるとうまくこなせなかったり、クラスメートの冗談を本気に受けとめ被害感を持った。自分の知らないところですべてが決まっているのは自分が仲間はずれにされているのではないかという被害念慮を持ってしまうこともあった。アパートは掃除をしないので汚く、ものは捨てられず、実家から母親が1ヶ月に1回来て、大掃除

をしてくれるということだった。この女子学生は3年間、定期面接を続け、筆者も少しずつ彼女の「傾向」がわかり、発達障害支援の視点を必要とする学生であるという見方を採用するに至った。この学生との出会いによって、大学生にも発達障害に起因する社会性の問題や学修上の問題があるのではないかという見方、学生へのまなざしの幅を拡げていく必要性を感じたのである。

このような傾向の学生に共通するのは、彼らは大学に入学するまでは、むしろまじめに勉学に励み、失敗することは多くても、そのまじめさの部分により評価を受けてこれまでやってきたという点である。高校まではクラスがあり、担任がいてクラスメートがモデルとしてそばにいた。また、時間割があり宿題や提出物を仕上げるよう催促してくれる教師がいて、その中で言われたことをまじめに取り組んでいれば成績も良かったのだ。しかし、そうはいつでもできないことも多いので、みんなと同じようにできない自分にコンプレックスを抱え、自尊感情が育ちにくい状況があったことは想像に難くない。大学は自由度が高く、自己決定する必要が急に出てきて、自分の意思求められる機会が多いので、発達障害大学生は、あまりにもこれまでと異なる環境の中で、自分自身の無力さを突きつけられるような気分になってしまうのではないだろうか。

大学における発達障害大学生の支援において、支援者は学生に対して、前もってそのような特性のある学生と認識して向き合うわけではない。対話を重ね、彼らが語る言葉を受けとめていく中で、何となく感じる引っかかりがカウンセラーの中に生まれたときに、その見立てが可能性として挙がってくるものである。山崖（2008）は、「語られている内容とクライアントの全体的様子がカウンセラーの胸にピタッと収まらず、なにか『不思議なちぐはぐさ』が気になるときが、発達障害と見立てるポイントである。」と述べている。

青年期の発達障害に関する支援は、学齢期の発達障害児支援のような心理アセスメントと生育歴の聞き取りが直ちにできる状況ではない場合が多

い。その多くは、「何となく引っかかる特性」、あるいは、「不思議なちぐはぐさ」をとりあえずの見立ての出発点として、支援を開始していく。そして、支援を行いながら、見立てる材料が増えていき、支援の方向性がより明確に発達障害に対する支援へ方向づけられていく。

富山大学では、トータルコミュニケーション支援室において、発達障害大学生の支援を行っている。本稿では、発達障害大学生に対する見立てと支援の在り方、支援の評価等、支援全体を学生のニーズにあったものにしていくためのプロセスを「ナラティブ・アセスメント」と名付け、その有効性を検証していきたい。

2. アセスメントに関する諸問題

アセスメントとは、「個人の状態像を理解し、必要な支援を考えたり、将来を予測したり、支援の成果を調べたりすることである。」と定義づけられている（上野2007）。また、「支援のためのアセスメントは、どのような支援が必要か、子どもの特性に応じた支援の方法はどのようなものか、支援に利用できる、子ども自身が持つ資源、子どもの周囲にある資源は何か、についての情報を得るために行う。」（佐藤克敏2007）というアセスメントの一般的な概念が明記されている。

このように、アセスメントとは、単に診断をすることとは異なった概念である。一般に診断とは、病気や障害の分類体系のカテゴリーに、その当事者（大学における支援においては学生）の状態が合致するかどうかを判断する過程と定義できる。発達障害の診断とは、その学生の状態像が、そもそも発達障害というカテゴリーに合致するかどうか、そして合致するとすればどのサブカテゴリー（ASDやAD/HDなど）に合致するかを判断することである。通常発達障害の医学的診断は、DSMやICDなどの病態分類に従い、医学専門家（多くの場合、児童精神科医や小児科医）によって判断される。大学生のみならず、現在の発達障害支援における最大の問題点の一つは、適切に発達障害の診断を行える専門家の数が不足しており、

簡単にはアクセスできないという点にあるとも言われている（福田2007）。したがって、発達障害の医学的な診断をアセスメントの中心におけば、多くの場合それには時間がかかることになる。もちろんこのことは、医学的診断に意味がないとか、それを無視してよいということではなく、診断がなされている場合はその情報をアセスメント過程の重要な情報の一つとして利用していけばよいわけである。だからといって、医学的診断がなければアセスメントの過程が全く進まないというわけではない。

上述したように、アセスメントとは、診断のみならず、当事者の状態を把握し、支援の方法を選択し、どのような配慮を行うかを決定し、支援そのものがうまくいっているかどうかを評価し、予後を予測するといった一連の作業をさす。しかし、アセスメントとは本来的に「判断・評価する」という行為であるから、そこには単に当事者を受け入れ支援するという実践にとどまらない、何らかの特定の作業が必要となる。小、中学校における発達障害児童のアセスメントにおいては、その中心的作業は知能検査や心理検査を含む、心理アセスメントであるとされている。しかし大学生の支援現場における経験から、筆者らは現在までに小中学校において行われてきたアセスメントをそのまま大学生に適用することには、以下のようないくつかの問題点が指摘できると考えている。

1. 小・中学生の場合、学校生活の中で学習上の問題や社会性の問題がある場合、保護者から生育歴や家族の状況を聞き取り、心理アセスメントの必要性の了解を得た上で、心理アセスメントを実施する。しかしながら、大学生の場合はそのような経緯をとることができるケースは非常に少なく、かえって繋がった支援の糸が切れてしまう可能性もある。

2. 支援が必要な学生は、今まさに困っている状況であり、すぐにでも問題を解決したいと願っている。支援の前提として心理アセスメントに時間を費やしていると、実質的な支援のタイミング

を逃してしまう恐れがある。また学生に発達障害かどうかのアセスメントや診断のための専門機関受診を勧めても、少なくとも初期の段階では、学生にとっては自分の困っている状況の解決に繋がるとは思えないであろう。

(1) 3. 支援者が一方的に学生をアセスメントすると、支援される側のニーズとのずれが生じ、支援方針についての本人の了解を得ることが難しくなってしまうったり、支援の継続が難しくなってしまう場合がある。支援は、学生が納得するような方向性を見つけるための対話と説明を行いつつ実施されることが望ましい。そうすることによって、学生自身の困難さに対処する意識が生まれ、支援がうまくいく可能性が高くなる。本人が困っていることと、我々が支援したいところがずれていると、学生にとって、「支援室は役に立たないところ」ということになってしまう可能性がある。

3. ナラティブ・アセスメント

前項で述べたように、発達障害支援における現行のアセスメントの問題点は多く、そのまま大学生の支援にあてはめることは適切でない和我々は考えている。それならば、大学生の支援にふさわしいアセスメント方法、また、発達障害大学生支援に有効なアセスメント方法を模索し、大学生の発達障害支援の実践を重ねるなかから、我々が見出しつつある方法論の一つとして「ナラティブ・アセスメント」を以下に紹介したい。

「ナラティブ」とは、日本語では「物語」「語り」「物語り」などと訳されているが、一般的に定義すれば「ある出来事についての言語記述（ことば）を何らかの意味のある連関によってつなぎ合わせたもの、あるいはことばをつなぎ合わせることによって経験を意味づける行為」である（斎藤&岸本2003）。ケアの実践におけるナラティブ・アプローチとは、ナラティブという視点から実践を理解し、ナラティブというスタンス（構え）に基づいて実践を行い、さらに実践の中でナラティブをツール（道具）とし

て最大限に有効に用いるようなアプローチを指す。大学生における発達障害支援を、ナラティブ・アプローチの視点から記述すると以下のようなになる。ナラティブ・アプローチは発達障害を、学生の人生と生活世界の中で体験される一つの物語として理解し、学生を物語の語り手として尊重するとともに、学生が自身の特性をどのように定義し、それにどう対応していくかについての学生自身の役割を最大限に尊重する。支援者の拠って立つ理論や方法論も、あくまでも支援者の一つの物語と考え、唯一の正しい物語は存在しないことを認める。発達障害の支援とは、学生、支援者、教職員、家族等が語る複数の物語を、今ここの対話において摺り合わせる中から、新しい物語が浮上するプロセスであると考え（斎藤 2010）。

上記のようなナラティブ・アプローチの考え方を、大学における発達障害支援のアセスメントに生かすために、まず以下のような理論構築が重要である。従来の考え方では、発達障害の学生を特徴づける「特性」とは、一般的にはその学生個人に属している（実体的な）性質であると見なしており、それは基本的には生涯変わらないものであるとみなされている。しかし、ナラティブ・アプローチはそのような見方を採用しない。発達障害学生の「特性」とは、主として社会的な交流の中から生成される、一種の物語（ナラティブ）であると考え。特性が「物語」であるということは何を意味するかというと、それは学生が日々の経験について語ったり、自分自身について語ったり、周囲の者との交流の中で相互に交換されたりする語りの中から浮かび上がる、「ある程度の一貫性をもった言語記述＝物語」であると考えるのである。

物語の特性として以下の3点が重要である。その第1の特徴は、物語は多様な意味をもつということである。物語は経験を意味づける働きをするが、その意味づけ方は一通りではない。例えば、「それまで話の輪に入っていなかった私が一言発言したら、周囲の人がみな黙ってしまった」とい

う経験から、ある人は「私の意見が正当なので、みな反論できなかった」という物語を紡ぎだすが、またある人は「私が空気が読めない発言をしたので、みんなしらけてしまった」という物語を紡ぎだすだろう。

第2は、物語のもつ「経験を意味づける」働きは、時として当人の柔軟性を奪い、拘束してしまう傾向を持つということである。ひとたび「私は空気が読めないので場を白けさせるような人間だ」という自己物語が形成されてしまうと、その学生は毎日経験されるちょっとしたできごとを、全てその線にそって理解してしまうことになりかねない。当人の言動とは必ずしも関係がなくても、誰かがちょっと顔をしかめたり、会話に空白ができたりすると「自分の行動のせいだ」という物語が紡がれてしまう。その結果彼は社会活動において必要以上の苦しさを抱えてしまうことになるかもしれない。このような働きをする物語を、斎藤は「基盤としてのナラティブ」とよんだ（斎藤 2003）。

物語の持つ第3の特徴は、物語は変化していく、ということである。これは第2の特徴とは相反するようにみえるが、強迫的に固定化された「基盤としてのナラティブ」であっても、そのことを語る機会が与えられ、十分に聴きとられ、安心できる場における対話が促進されることによって、徐々にではあってもナラティブは変化していく。物語は書き変えうるものであるし、時には混沌の中から全く新しい物語が浮かびあがることもある。上記のような物語の特性を踏まえて、私達は発達障害大学生の支援の基本的な姿勢を、以下のように整理している。

A. 「学生の特性」と「特性に対する学生自身の対処行動」を、学生の人生と生活世界の中で展開する「物語」と見なす。学生を物語の語り手として、また、物語における主体として尊重する。

B. 自分自身の特性をどのように定義し、それにどう対応していくかについての学生自身の役割を最大限に尊重する。

C. すべての事象を、一つの原因に基づくもの

とは考えず、むしろ、複数の行動や文脈の複雑な相互交流から浮かび上がってくるものと見なす。

上記のような理論的考察を踏まえて、私達はナラティブ・アセスメントを「発達障害大学生支援のプロセスにおける連続的な判断プロセス（診断、支援方法の選択、合理的配慮の決定、支援効果の評価、予後予測など）を、物語的対話を通じて行うための方法論」と定義している。以下に発達障害大学生に対するナラティブ・アセスメントの実際について説明していきたい。ナラティブ・アセスメントのプロセスは、以下の3段階に整理できる。

(1) 対話の成立

支援者が学生の語りを物語として尊重しながら聴くことで、学生の主観的体験の全体を知ることができる。また、支援者が学生との対話を促進するような聴き方、質問の仕方を工夫することによって、支援者－学生間のやりとりが促進され、二人の共同作業による『新たな物語の構築』が行われる。この場合、支援者の専門性は意識の中心に置かず、少し脇に置き、無知の姿勢で主体としての学生の語りに耳を傾けることによって、対話が促進されていく。たとえば、学生が支援室を訪れたとき、なぜ自分が困っているのか理由がわからずに来る場合がある。発達障害の専門家はどうしても、「コミュニケーションの障害」とか、「感覚過敏による体調不良」というように診断基準に照らし合わせて話を聞いてしまいがちである。発達障害に関する専門的知識は、常に携えておく必要はあるが、それをすぐに当てはめるのではなく、まず学生の語りをそのままの言葉で受け止めるという姿勢が重要になってくる。このような態度は学生の言葉を引き出し、話すことで学生自身、自分に起こった出来事を振り返り、体験を再びなぞる機会を得る。つまり、アセスメントに必要な学生本人の内的体験を引き出すための対話の成立が重要なポイントなのである。

(2) セルフ・アセスメント

学生が支援者と対話することによって、自分自身に起きた問題を物語的に対象化することができ

る。学生は自分に何が起こったのかわからず、そのまっただ中において、もがき苦しんでいる状態にいる。語りは本人と一体化した苦しみに距離を与えてくれる。学生が支援者に話をすることによって、語っている自分を意識し、「こういうことが自分の中で起きたんだ」と、自らの語りを自らの耳で聴く体験をする。自分と距離を置いた対象として出来事を眺めることができていくのである。

このような体験の言語化が二者間で行われ、自分自身に起きた問題を物語的に対象化できると、その中にいる自分自身をも一人の登場人物として対象化することができ、客観的な視点を持って自分自身のありがちな傾向や自分の特性に目を向けることができるようになっていく。つまり、自分自身の特性について、「物語」を通して知る機会を得ることになる。支援者が一方的に、「あなたはこういう特性がある」と言っても、学生は納得できないかもしれないが、「あなたの話を聞いてみると、こんな物語が描けそうですね。」と説明すると納得する場合が多い。このような対話や距離感のある物語化が支援を進めていく際には重要なポイントだと考える。

この時学生には、何が起きているのだろうか。学生は、物語的に対象化された出来事を振り返ることによって、自分自身の『基盤としてのナラティブ』に気付き自己理解が深まっていく。「基盤としてのナラティブ」とは、一般的に我々がこのように考えがちだとか、すぐそういう考えに陥ってしまうというような、思考の癖、考え方の根幹をなすものである。そのように考えるとすれば、発達障害大学生が自分自身のありがちな思考パターンに関して、障害特性というまでもなく、「私はこうなりがちなんだ」、「またこういうふうになってしまった」というようなことがわかり、自分の傾向に気づくということができれば、それは自分の特性に気づくことにつながる。自分で自分のありがちな行動パターンを知ること、それに気づくプロセスがセルフ・アセスメントと言われるものである。

(3) アセスメントから支援へ

『基盤としてのナラティブ』を意識化することにより、過去の体験が再構成され、知識となって蓄えられ、未来に向けての予測が可能になっていく。常に変化だった過去の体験が、「私はこういう体験をした」という言葉で整理されると、わけのわからない苦しい体験が、何が起きたのかわかる体験に再構成されていく。その理解のプロセスは未来を予測する知恵に繋がっていく。

このようなナラティブ・アプローチのプロセス全体を通して、学生は対話の相手である支援者を意識し、二者間のコミュニケーションに積極的な関心をもって対話に積極的に参加するようになっていく。このような学生と支援者の間で行われる対話そのものが援助的であり、心理教育的アプローチの一環として位置付けられる。このようなアセスメントと支援、あるいは支援に対するアセスメントというサイクルが、何度も繰り返されることによって、本格的な支援が自然に始まっていくと考える。

2. ナラティブ・アセスメントによる事例の紹介

ナラティブ・アセスメントは、支援における対話の方法論であると同時に、アセスメントの内容を物語的に記述することによって、支援者間の情報交換や支援方針の検討、振り返りなど、チームアプローチを有効に行うための有効なツールとして用いることもできる。本項では、ナラティブ・アセスメントを情報共有のツールとして用いる時の典型的な形式（事例紹介）を提示してみたい。ツールとしてのナラティブ・アセスメントとは、支援者の一人が語り手、あるいは書き手として聴衆、あるいは読者に語ることを想定して記述される広い意味での物語である。私達は、このような目的の記述を、数値と概念によって構成された従来の報告形式で行うよりも、物語型形式で行うほうが、情報・理解の共有がはるかにうまくいくことを経験している。もちろん、物語とは本来多様な語り方が許容されるものなので、一つの理想的な形式があるというわけではない。ここでは、従来の記述に近い形式と、できる限り「生の語り」

をとり入れる形式との間で、どのような違いがあるかという点に焦点をあてて、例示してみたい。

例示1：

(1) ADD（不注意優勢型）、ASD傾向のある女子学生

① 事例C：文系学部2年女子学生

② 主訴：冬期鬱病ではないか

③ 観察や聞き取りによるアセスメント

大学2年生女子。自分の思いを言語化することが苦手で、質問されても反応が少なく、表情が乏しい傾向がある。小学校中学年までは多動傾向があり、周囲の雰囲気合わないことをして注意されることがあった。同性の友人と話題が合わずなじめなかったため友人はいなかった。中学校では課題が増え、優先順位を決められないので、課題が遅れがちになることが多かった。部活は運動部に入ったが協調性運動障害があるためなかなか上達せず、手先が不器用なので、ものの始末や運搬などの当番の仕事も処理できないことが多かった。学習は聴覚的な情報が入りにくいため、授業だけでは習得できなかったが、塾に通い個別の指導を受けることによって弱みを補い、良い成績を収めることができた。高校は進学校に進んだおかげで、クラスメートとのコミュニケーションもそれほど取る必要がなく、孤立していても問題がなかった。しかし、授業中に集中し続けることができず、ファンタジーに浸ることが多く、また、パニックになり教室を抜け出してしまうことがあった。

大学に入学後、一人暮らしを始めたが、日常生活のスキルが身についておらず、掃除や洗濯、食事の用意など身の回りのことはまったくできなかった。時間管理、スケジュール管理ができず、授業には必ずといっていいほど遅刻し、レポートや課題は期限に間に合うように提出できないことが多かった。これは実行機能の障害であり、たとえば、レポートを書かなければいけないことはわかっているのだが、パソコンの前

に3時間ほどただ座っているだけのこともあり、結果的に提出が遅れてしまう。同時に二つのことに取り組むことができないので、授業とサークルの発表が重なる後期は、追い詰められてしまい、気分が沈む。

以上のようなことを総合的に判断すると、不注意優勢型のADDと、社会性の問題のあるASDの傾向があると考えられる。

例示2：

(2) 冬になると気分が沈み、引きこもってしまう。自分は冬期鬱病ではないか、という悩みを持っている女子学生

- ① 事例C：文系学部2年女子学生
- ② 主訴：冬期鬱病ではないか
- ③ ナラティブ・アセスメント

Cさんは大学2年生です。自分の思っていることを相手にどう説明したらよいか、とても悩みます。ぴったりした表現を探しているうちに、「ぼーっとしているね」とか、「何で返事をしないの!」と叱られてしまうことがあります。小学生の頃は、クラスを中心にいて元気な子どもでした。好きなことを言って、好きなことをしていました。誰にも叱られませんでしたし、一緒に遊んでくれる男子もいました。女子と一緒に遊ぶことはありませんでした。男子と遊ぶことが多かったからだと思います。中学の時の部活で、顧問の先生からひどく叱られたことが今でも強く印象に残っています。授業が終わって急いでネットを張りにいったのに、すでに誰かがしてしまっていたのです。さぼっていたわけではありません。

高校時代は、勉強ばかりしていました。休み時間もあっという間に時間が経ってしまいます。誰かと話す時間なんてありません。進学校だったので、授業の進み方も早く、私は聞くだけでは頭に入っていないし、板書を写しながら先生の言葉を聞くなんてできません。そのうちに、何も考えたくなくなって、ふと昨日のことを思い出したり、ぼーっとしてしまったりすること

があります。それでもさらに苦しくなると、保健室に駆け込むことがありました。しばらく静かにしていると、楽になっていきました。

大学に入学したら、家から通うのが大変なので下宿することに決めました。自由でいいなあと思いましたが、すべて自分でしなければいけないので大変でした。朝は6時に起きるのですが、それからお風呂に入り、ふと気づくと2時間経っていることもあります。そのあと髪を洗ってお化粧をすると、8時40分になってしまいました。1限目の授業に間に合いません。慌てて走って教室に行くと、みんなが振り返って私を見ます。先生はため息をついて私を見ます。毎回、遅刻するので、「また君か・・・」と言われることもあります。

レポートの課題はすぐに取り組もうと思えます。でも、パソコンを前にして、考えているうちに気づくと3時間も経っていることがあります。次の日も、次の日も同じように時間が過ぎていきます。結局、提出日を過ぎてしまってから、徹夜で仕上げて持っていくことになります。怠けているわけではないのに、どうしても期限を守れないのです。

11月から12月にかけては、忙しい時期です。サークルの定期演奏会があり、その練習が毎日のようにあります。授業とサークルをこなすのは、とても大変です。でも、他の人たちは、これにアルバイトもあるのに、すべてこなしています。アルバイトをしていないからと言われ、会計の仕事も回ってきました。手を抜いているわけではないのに、「まだできていないの!」とか、「早くやってくれないと進まないでしょ」と先輩から注意されることもあります。去年もこの時期は、やるのがいっぱい重なって、苦しくなっていました。やらなければいけないことが、頭の中にバラバラに散らばってひしめきあっています。そんな状況の中、ついに身体が動かなくなってしまいました。外に出られなくなってしまったのです。Cさんは、しなければいけないことが重なると、どこから手をつ

けてよいのか、判断することができず、頭の中が飽和状態になってしまいます。そうなってしまくと、身体も動かなくなってしまう、それを自分ではどうすることもできません。いつも一生懸命なのに、いつも他の人よりも遅れてしまいます。努力しても足りないのは昔からですが、大学になってからは、いっそうそれがひどくなってきました。みんなと同じようにしているのに、みんなだけが知っていて、Cさんが知らないこともあるといいます。ひょっとして、自分のいないところで、みんなは打ち合わせをしているのかもしれないと疑心暗鬼になってしまいました。特に、11月から12月の寒い時期は、体調も気分も優れません。インターネットで検索したら、「冬期鬱病」という病名を発見しました。症状は今のCさんの症状にぴったりでした。これは、私の努力不足ではなくて、病気のせいかもしれません。病気ならば、治ればみんなと一緒にすることができるようになるでしょう。

この二つの記述は、同じ学生の同じ状況を描写したものである。前者は発達障害の視点を持ちながらのアセスメントであり、後者はあくまで本人の語りをつないでいくナラティブ・アセスメントの中で見えてくるCさんの主観的な内的世界である。一般的に、前者のアセスメントが主流であり、そうすると、その見立ての根拠となる心理テストや発達検査が必要になってくる。しかしながら、先にも述べたように、支援はすぐに開始され、学生本人の困っている状況に対処していかなければならない。まずは、ナラティブ・アセスメントにより、彼女の物語に沿って対話を続け、対処法を一緒に考えていき、うまくいく方法を確認しながら、Cさんなりの対処法を見つけ出していくことが大切なのではないだろうか。もちろん、前者のアセスメントが必要ないといっているわけではない。筆者の場合、この二つのストーリーが前後して浮かび、両者をつなげつつ、ナラティブ・アセスメントを行っているというのが実感である。

3. おわりに

支援に大切なことは、学生が困っている状況を本人の視点で描き出し、彼らも自分自身に起きていることを理解することを手助けすることである。ナラティブ・アセスメントはそのための有効なアプローチ法であると考ええる。

発達障害大学生の支援における「ナラティブ・アセスメント」とは、「発達障害大学生支援のプロセスにおける連続的な判断プロセス（診断、支援方法の選択、合理的配慮の決定、支援効果の評価、予後予測など）を、物語的対話を通じて行うための方法論である」と定義することができる。このプロセスを支援者と当事者が共有することによって、学生自身の自己理解と成長が促進されると思われる。

<参考文献>

- 1) 山崖俊子：学生相談における軽度発達障害の見立てに関する考察－20年後にアスペルガー障害と診断された事例の調査面接を通じて－。学生相談研究，29-1,1-12. 2008.
- 2) 上野一彦、牟田悦子、宮本信也、熊谷恵子編：(S.E.N.S) 養成セミナー 特別支援教育の理論と実践 I 概論・アセスメント。金剛出版，2007.
- 3) 佐藤克敏：アセスメント・障害のある子どもの教育について学ぶ－知的障害教育. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育コンテンツ.
- 4) 斎藤清二：高機能発達不均等大学生への支援－ナラティブ・アプローチの観点から－。学園の臨床研究（掲載予定），2010.

